

Contribution publiée dans : Frédéric Chauveau (dir.), *Histoires de la souffrance sociale. XVIIe-XXe siècles*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2007, p. 169-178

**“Souffrances” d’école.
Entre vulnérabilités sociales et vulnérabilités scolaires.**

Mathias Millet,
GRS (CNRS-Lyon 2-ENS.lsh),
& SACO (MSHS de Poitiers)

Pour les collégiens de milieux populaires en ruptures scolaires auxquels s’intéresse ce texte¹, « l’univers scolaire est, à maints égards, invivable (au sens où il est trop étranger pour pouvoir être vécu “avec bonheur”) et s’impose comme une machine productrice d’incitations incompréhensibles »². Difficultés dans les apprentissages scolaires, manquements vis-à-vis des règles scolaires, conflits avec les agents de l’institution scolaire, et au-delà tensions dans la sphère des relations familiales comme dans celle du groupe de pairs, en sont des manifestations concrètes et récurrentes au cours des parcours. Les difficultés éprouvées dans la scolarité, le sentiment de ne pas être à sa place comme celui de déréliction qui parfois habitent les collégiens en ruptures scolaires, sous-tendent des pratiques d’absentéisme et d’évitement des contraintes du jeu scolaire qui renforcent les problèmes de scolarité et s’aggravent rapidement quand, à côté de l’école, d’autres problèmes (sociaux, économiques, familiaux) viennent se greffer et fragiliser les collégiens et leurs familles³. Ces pratiques, qui aboutissent parfois sinon à la “déscolarisation” complète des collégiens du moins à leur prise en charge au sein de dispositifs spécialisés comme les classes-relais, situés aux marges du système scolaire, témoignent des “souffrances” que constitue, pour les collégiens en ruptures scolaires, le fait de devoir s’affronter aux exigences scolaires et aux logiques institutionnelles de leurs établissements, et de leurs tentatives pour y échapper.

Renvoyant pour une part à l’analyse des dimensions subjectives qui travaillent le rapport des élèves à la scolarisation, les épreuves qui trament les parcours de ruptures scolaires des collégiens de milieux populaires ne sont pour autant pas réductibles à de simples expériences personnelles. Elles résultent d’abord des dissonances constitutives de la scolarisation des enfants de classes populaires entre les logiques socialisatrices de l’école aujourd’hui dominantes, et les logiques familiales et juvéniles au sein desquelles les élèves des quartiers populaires se socialisent⁴. S’exprimant à la fois sur le terrain langagier⁵, des modes d’exercice

¹ Deux recherches sont mobilisées à l’appui des analyses qui suivent. La première porte sur les processus de construction des ruptures scolaires de collégiens de milieux populaires, à l’intersection des dimensions familiales, scolaires-institutionnelles et juvéniles (Millet M., Thin D., *Ruptures scolaires. L’école à l’épreuve de la question sociale*, PUF, 2005). Pour cette enquête, la situation d’une vingtaine de collégiens a été étudiée intensivement à travers une centaine d’entretiens menés auprès d’eux-mêmes, de leurs parents, de leurs enseignants et éducateurs, et l’étude de leurs dossiers social, scolaire... La seconde étude se donne pour objet les relations entre les familles et les classes relais créés pour prendre en charge les collégiens déscolarisés (Kherroubi M., Millet M., Thin D., *Classes-relais et familles. Accompagnement ou normalisation ?* CNFE-PJJ, 2005). Dans ce cadre, cinq classes relais ont été enquêtées, des observations de rencontres des agents institutionnels avec les familles ont été conduites, et une cinquantaine de familles ont été interrogées dans le cadre d’entretiens approfondis.

² Lahire B., *Culture écrite et inégalités scolaires*, PULyon, 1993, p. 158.

³ Les parcours de ruptures scolaires sont en effet le produit d’un enchevêtrement entre les difficultés familiales (précarité, ruptures familiales, exil), les difficultés d’apprentissages scolaires, les conflits et malentendus avec les enseignants, les décisions institutionnelles (exclusion des collégiens, éviction officieuse), et les sociabilités juvéniles.

⁴ Thin D., *Quartiers populaires, L’école et les familles*, PULyon, 1998.

de l'autorité⁶, des postures corporelles comme des temporalités sociales⁷ ou encore du rapport aux savoirs⁸, ces tensions permettent de rendre compte de la plus grande fragilité symbolique et scolaire de ces élèves qui s'objective au niveau statistique par des taux d'échec plus élevés dès l'école primaire et des performances aux évaluations nationales inférieures à celles obtenues par les élèves des autres catégories sociales. Dans le cas des collégiens de milieux populaires en ruptures scolaires, ces tensions sociales et cognitives, dans le cadre desquelles des expériences douloureuses de l'école trouvent déjà à se cristalliser, sont en outre aggravées par le fait de s'inscrire au croisement de deux formes convergentes de vulnérabilité, liées à la question sociale et à la question scolaire, qui chacune affecte les conditions de scolarisation des collégiens et leur rapport à l'école.

D'un côté, la question scolaire trouve son origine dans les politiques de massification scolaire conduites à partir des années 70 et l'arrivée en grand nombre des enfants des milieux populaires dans l'enseignement secondaire. L'ouverture du secondaire n'étant pas parvenue à créer les conditions d'un accès égal aux titres scolaires, elle n'a pas permis aux enfants des milieux populaires d'y réussir comme les autres. Et faute d'y être arrivée, l'école, devenue le lieu d'une concurrence toujours plus stigmatisante pour les « vaincus de la compétition scolaire »⁹, a vu la persistance d'inégalités socio-scolaires, pénalisant les enfants des fractions inférieures des classes populaires et condamnant une partie toujours plus importante de ces élèves à des situations d'exclusion intérieure (relégations, sorties sans qualification, titres dévalués)¹⁰. Dans ces conditions et pour les élèves relégués ou déclassés, la scolarisation s'apparente à la prolongation inutile d'une situation sans avenir et à maints égards humiliante.

Les vulnérabilités sur le terrain scolaire trouvent ensuite une part de leurs conditions de possibilité dans la précarité croissante affectant une partie des familles populaires qui aggrave l'écart entre ce que vivent les jeunes hors de l'établissement et ce que l'on attend d'eux comme élèves. Les effets de la précarité sur la scolarité des enfants sont délétères. Elle réduit l'existence quotidienne des familles aux urgences. Elle dérégule les temporalités et les rythmes familiaux, et concourt à la production d'un sentiment général de disqualification. Elle conduit à des stigmatisations notamment dans la relation des collégiens avec leurs pairs lorsque les conditions familiales d'existence viennent objectivement contredire les exigences liées à la diffusion de la « culture jeune » et à « l'élévation des besoins ("pour être un jeune comme il faut") »¹¹.

Des vulnérabilités liées à la question scolaire

C'est d'abord dans l'ordinaire de la pratique scolaire, à travers les situations d'apprentissage elles-mêmes, les notes et les classements qui en résultent, que les collégiens accumulent les malheurs scolaires. Une large partie des collégiens étudiés n'est capable d'aucune performance scolaire de niveau collège et cumule des difficultés depuis de nombreuses années. Les bulletins scolaires témoignent de la fragilité des acquis scolaires dès l'école primaire et montrent que, au fil des trimestres et d'une année à l'autre, les résultats scolaires

⁵ Bernstein B., *Langages et classes sociales*, Minuit, 1975. Lahire B., *op. cit.* Bautier E., *Pratiques langagières, pratiques sociales*, L'Harmattan, 1995.

⁶ Kellerhals J., Montandon C., *Les stratégies éducatives des familles*, Delachaux & Niestlé, 1991.

⁷ Millet M., Thin D., « Le temps des familles populaires à l'épreuve de la précarité », *Lien social et Politiques – RIAC*, n°54, 2005.

⁸ Charlot B., Bautier E., Rochex, J.-Y., *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Armand Colin, 1992.

⁹ L'expression est dans le rapport Thélot.

¹⁰ Bourdieu P., Champagne P., « Les exclus de l'intérieur », Bourdieu P. (dir.), *La misère du monde*, Seuil, 1993.

¹¹ Mauger G., « Disqualification sociale, chômage, précarité et montée des illégalismes », *Regards sociologiques*, n°21, 2001, p. 84.

tendent à s'effondrer à la fois parce que les collégiens ne parviennent pas à raccrocher dans leurs apprentissages et parce que des pratiques de renoncement apparaissent, sous forme d'absences ou de travaux non rendus. Les collégiens ont été ainsi confrontés, parfois très tôt dans leur scolarité, à la répétition des jugements négatifs de leurs productions scolaires. Dans la mesure où les classements scolaires exercent des effets de verdicts particulièrement puissants « qui enferme[nt] les justiciables dans une essence, une nature (« vous êtes cela et pas autre chose ») »¹², la répétition des sanctions scolaires assigne les collégiens à une place de “mauvais élève” et les conduit à affronter les situations scolaires d'apprentissage ordinaires comme des situations périlleuses, potentiellement humiliantes, où ils risquent de perdre la face. L'école étant devenue par ailleurs, avec la massification scolaire, ce lieu où se construisent les destinées sociales des individus sociaux et où se définissent les attributs symboliques de la personne, la répétition des verdicts scolaires négatifs fonctionne comme un processus de disqualification symbolique¹³ de toute la personne (et pas seulement de l'élève), stigmatisant et infériorisant à la fois.

Ces processus ont évidemment des effets sur l'économie psychique et relationnelle des collégiens, sur le rapport des élèves aux apprentissages, à l'institution, aux agents de l'institution, sur l'idée qu'ils se font d'eux-mêmes en tant qu'élève et au-delà. Quand les collégiens parlent de leurs pratiques et résultats scolaires, c'est pour dire leur propre “indignité” culturelle dans une sorte d'intériorisation du stigmat scolaire (« on est la classe des nuls », « je suis nul », « je comprends rien », « de toute façon j'y arrive pas », « ce que je fais ça va jamais »). Ils se font aussi l'écho d'expériences douloureuses dès l'école primaire et plusieurs parents évoquent des formes de détresse, qui se traduisent par des crises de nerfs ou de larme au moment du travail scolaire, souvent accentuées par la faiblesse des ressources parentales : « Pour faire ses devoirs le soir, il comprenait rien du tout. Alors des moments il me disait de l'aider, mais moi j'avais pas le temps ou bien je comprenais pas, je pouvais même pas l'aider, il prenait des crises de nerfs. » (mère d'un collégien). Le travail scolaire à la maison important les difficultés d'apprentissages dans l'espace familial, il y réactive le sentiment de dévalorisation de soi et conduit les collégiens à contourner ces moments où les “souffrances scolaires” pénètrent l'espace hors école. A l'école, les refus de travailler, les pratiques buissonnières, l'oubli du matériel, les retards et les absences dans les cours où cela se passe généralement mal comptent aussi au nombre des tactiques d'évitement des contraintes pédagogiques les moins bien supportées et des situations d'apprentissage où les collégiens risquent l'infamie. Dans certains cas, cet évitement confine à la dépression scolaire : « J'ai vu que mon gamin mangeait plus. Oh, j'ai cru que je perdais mon gamin, il voulait plus aller à l'école. Il pleurait, des caprices, “maman je t'ai dit que je voulais plus aller” et puis il me serrait. J'ai dit : “c'est du cinéma que tu fais, arrêtes” ! Mais non, j'ai vu qu'il mangeait plus. Il dormait pas, il faisait des insomnies. » (mère d'un collégien).

Ces processus scolaires alimentent également, chez ces collégiens, un sentiment d'injustice qui entretient une sensibilité à fleur de peau, notamment lorsque leurs tentatives souvent décalées pour se maintenir dans l'activité scolaire sont sanctionnées comme impertinentes (« T'avais qu'à suivre ! »). Ces collégiens ne comprenant souvent pas ce qu'on exige d'eux ou ce qu'on leur enseigne, le travail scolaire ne peut être effectué de manière autonome et des conflits avec les enseignants en résultent, soit parce que suivre en classe n'est plus guère possible et conduit les collégiens “décrochés” à s'occuper autrement, soit parce que les sollicitations des collégiens à l'adresse de leurs enseignants, pour tenter de se faire ré-

¹² Poupeau F., Discepolo T. (textes choisis), *Pierre Bourdieu. Interventions 1961-2001*, Agone, 2001, p. 205.

¹³ Millet M., Thin D., « La “déscolarisation” comme parcours de disqualification symbolique », Glasman D., Oeuvarard F. (dir.), *La déscolarisation*, La Dispute, 2004.

expliquer les choses, prennent une forme scolairement inadéquate (interaction spontanée, interruptions, mots jetés). Le décalage des collégiens dans les situations d'apprentissages a ainsi pour conséquence fréquente la censure scolaire de ces derniers. Les refus de certains enseignants de répondre à leurs sollicitations, le ton parfois exaspéré face aux multiples occurrences par lesquels les collégiens perturbent l'ordre scolaire, renforcent le sentiment que les enseignants les abandonnent et l'hostilité à l'égard de ceux-ci : « Je lève la main, personne lève la main, elle interroge les autres, elle me crie dessus pour rien. [...] Des fois quand je comprends pas au collège ils me disent " je vais pas faire cours qu'à toi". [...] Ça m'énerve ! T'as envie de tous les taper. » (un collégien). Tenir tête à l'enseignant qui refuse de répondre, lui signifier publiquement qu'on attend une réponse, s'énerver pour ne pas se laisser faire est alors la façon ultime de ne pas perdre la face devant les copains et de conserver la tête haute, fut-ce au prix d'une sanction. Lorsque les relations avec les enseignants conduisent à ce que les collégiens vivent comme un rejet et à se sentir en classe comme des inutiles au monde scolaire, leur ressentiment à l'égard des professeurs conduit à des conflits répétés et à des quasi-sabotages des cours des enseignants les plus détestés.

Au fil d'un parcours scolaire émaillé de déboires et de heurts, les collégiens accumulent un capital institutionnel négatif dont la construction et les conséquences les soumettent à une série d'épreuves scolaires particulièrement douloureuse. C'est le cas des exclusions des établissements, et notamment des procédures que sont les conseils de discipline. Malgré leur indifférence apparente à l'égard des sanctions scolaires, ces moments sont particulièrement difficiles à vivre pour les collégiens. Les exclusions définitives les rejettent de leur milieu de vie ordinaire où de multiples relations avec les élèves et les différents agents scolaires ont été nouées, malgré les conflits. Elles sont aussi un moment de grandes tensions dans les relations intrafamiliales, les parents la vivant comme un moment de honte rejaillissant sur toute la famille. Elles créent enfin une période d'incertitude quant à l'avenir et à l'affectation des collégiens et constituent ainsi une forme de précarité dans des parcours déjà marqués par les ruptures et l'instabilité. L'expérience du conseil de discipline constitue en lui-même un moment de grande tension pour les collégiens, y compris les plus endurcis. Les collégiens parlent du conseil de discipline comme d'un tribunal devant lequel leurs arguments ne sont pas entendus, leur défense inexistante ou de toute façon inopérante et où leur sort est joué d'avance : « [Un conseil de discipline] C'est pourri ! T'as rien le droit de dire. Ils disent "t'auras le droit à ta défense", n'importe quoi ! [...] Il y avait que ma mère ! Psss ! Moi ma mère, elle a rien dit. Elle est rentrée et elle s'est assise. Même pas dit bonjour, elle est ressortie. Elle a pas dit au revoir. [...] Ils m'ont taillé, ils disaient : "Ouais, je vois plus trop ce qu'il peut faire" ou "y a rien à faire de lui". [...] Moi j'ai pas parlé, y a qu'eux qui parlaient. Je me rappelle juste, je sais plus combien y avait de voix. J'avais qu'une seule voix pour moi. Et encore c'était une élève donc... Personne m'aime. » (un collégien). Le conseil de discipline est ainsi un moment de solitude des collégiens face aux adultes du collège où s'accroît la stigmatisation scolaire dont ils sont l'objet. Leurs parents eux-mêmes se trouvent discrédités aux yeux des enfants par le conseil de discipline ; car l'état des ressources parentales ne leur permet souvent pas d'assurer une défense scolairement valable, par exemple en offrant des garanties d'amélioration des comportements scolaires. Non seulement les parents n'ont pas la légitimité sociale, éducative, langagière pour que leurs arguments aient quelque chance d'être entendu, mais ils se censurent par leur absence ou leur silence. Pour n'avoir pas su réguler les comportements de leurs enfants au collège, ils sont bien souvent disqualifiés aux yeux des

agents scolaires, et leurs interventions ont peu de chance d'agir positivement dans le cours du processus institutionnel engagé, quand elles ne constituent pas un facteur aggravant¹⁴.

Face à leurs difficultés récurrentes et à celles qu'ils posent à l'institution scolaire, les collégiens sont proposés à des prises en charge spécifiques. Ces procédures de réorientation et de relégations scolaires vers les secteurs spécialisés de l'enseignement censés apporter une prise en charge adaptée aux difficultés des collégiens sont généralement mal vécues ; car ces dispositifs de prises en charge que sont par exemple les classes relais, les CLIS ou les SEGPA, sont perçues comme une étape supplémentaire franchie dans le processus de marginalisation scolaire qui trace une frontière institutionnelle objective entre les collégiens pris en charge et les "vrais" collégiens des établissements scolaires ordinaires. Elles apparaissent comme une exclusion de l'espace scolaire ordinaire et comme une sanction du caractère scolairement inenseignable des difficultés des collégiens. L'orientation vers des classes de l'enseignement spécialisé désigne explicitement les problèmes des élèves comme anormalité d'école¹⁵ et implique la potentialité d'une stigmatisation des élèves caractérisés comme "délinquants" ou "limités intellectuellement". A propos de l'orientation en SEGPA de sa fille, une mère explique : « Elle veut pas parce qu'elle a dit que c'est pas bien [...] elle m'a dit c'est pour des enfants qui sont des gogols... » Ces orientations apparaissent comme d'autant plus déshonorantes qu'elles recoupent la perception diffuse que les collégiens et leurs familles ont de ces dispositifs comme lieux où sont regroupés des adolescents "déviants", délinquants potentiels ou avérés ou adolescents très fortement perturbés au plan psychologique. Du coup, ces orientations ou propositions d'orientation représentent souvent un drame personnel et familial auquel certaines familles, quand elles le peuvent, tentent de s'opposer. « Certaines familles refusent : "Mais monsieur, mon fils n'est pas idiot" ; "Monsieur, je n'enverrai jamais mon enfant dans vos écoles d'apaches". »¹⁶

Des vulnérabilités liées à la question sociale

A côté des "souffrances scolaires" qui trouvent leurs fondements dans les logiques scolaires elles-mêmes, d'autres "souffrances d'école", moins directement imputables aux activités scolaires, trouvent leurs raisons d'être dans la précarité affectant les familles des collégiens et les clivages sociaux traversant l'école et les relations entre élèves. Celles-ci s'avèrent d'autant plus marquées du côté des collégiens en ruptures scolaires étudiés que ces derniers sont issus des fractions inférieures des milieux populaires et font souvent, à ce titre, à l'école, l'expérience de la distance sociale et culturelle.

L'histoire professionnelle et économique des familles des collégiens en ruptures scolaires se caractérise en effet par des périodes d'instabilité professionnelle, et par une précarité toujours présente. Selon les familles, instabilité et précarité professionnelles passent par de fréquents changements d'emplois, l'alternance de périodes chômées et de périodes travaillées, l'occupation d'emplois peu qualifiés et intérimaires. La faiblesse des revenus, l'incertitude de l'avenir, l'inconstance des horaires familiaux trament ainsi les expériences temporelles et matérielles quotidiennes des familles, et affectent objectivement les conditions de socialisation des enfants. En multipliant les contraintes matérielles négatives, les conditions d'existence des familles contribuent à ancrer très tôt, chez plusieurs collégiens des familles parmi les plus dépourvues, des préoccupations matérielles et économiques (souhait de

¹⁴ Chamboredon J.-C., « La délinquance juvénile, essai de construction d'objet », *Revue française de sociologie*, XII-3, 1971.

¹⁵ Muel F., « L'école obligatoire et l'invention de l'enfance anormale », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°1, 1975.

¹⁶ *Ibidem*, p. 73.

travailler rapidement pour soutenir la famille), qui les éloignent objectivement des dispositions scolastiques¹⁷. Dans la mesure où la structuration temporelle et matérielle de la vie familiale produit d'inévitables effets de socialisation, les formes familiales liées à la précarité exercent des effets sur les dispositions sociales et cognitives des collégiens en ruptures. C'est ainsi par exemple que les formes d'instabilité cognitive (comme le manque d'attention, la dispersion, la mobilité...) que décrivent les enseignants à propos des collégiens peuvent être imputées, pour une part, à la distance entre les temporalités scolaires et les conditions matérielles inscrites dans l'organisation de la vie scolaire comme dans les apprentissages scolaires et les rapports au temps liés aux conditions d'existence des élèves des milieux populaires les plus démunis¹⁸. Les formes de vie familiales, ancrées dans la précarité, contribuent à rendre délicate l'appréhension de savoirs scolaires qui prennent tout leur sens dans la durée et sur le long terme. En affectant la capacité des collégiens à se projeter scolairement dans l'avenir, c'est le sens même des pratiques scolaires présentes qui est obéré par les conditions matérielles des familles. Elles entravent ainsi objectivement la possibilité qu'ont les collégiens d'entrer dans les apprentissages, de conférer un sens durable aux activités scolaires, et d'y acquérir ainsi un capital scolaire.

Les difficultés sociales et matérielles conduisent souvent les familles à changer de logement, de quartier voire de ville. Ces changements dans les lieux d'habitation ainsi liés aux difficultés d'existence des familles sont parfois lourds de conséquences sur les enfants et leur scolarité. Déplacés d'un lieu de vie à un autre, les collégiens sont enlevés à l'univers commun et sécurisant (parce que familial) du quartier, et soustraits à leurs habitudes comme à leurs sociabilités ordinaires. Ces déplacements s'accompagnent de changements d'école qui projettent les collégiens dans un nouvel univers scolaire et dans des classes dont ils ne connaissent pas les élèves. Les collégiens connaissent ainsi un déracinement social et affectif qui les pousse, lorsque cela est encore possible, à retourner dans le quartier et le collège d'origine, pour y renouer des solidarités amicales et retrouver les réassurances d'un monde social maîtrisé. Les effets sur la scolarité des collégiens sont particulièrement délétères lorsque les changements d'école les confrontent à des populations scolairement plus conformes et davantage pourvues en capitaux (culturel, scolaire, social, économique). Plusieurs témoignages vont dans ce sens. Une mère nous décrit comment son fils, au cours de sa scolarisation à l'école élémentaire, s'est senti rejeté par les élèves de sa nouvelle école parce qu'il était un des rares enfants issus d'une famille populaire, immigrée de surcroît. Que ce rejet soit réel ou non est secondaire. Ce qui s'exprime, c'est l'impression de n'être pas à sa place et l'expérience directe de l'écart de positions sociales différentes ; c'est aussi l'expérience de ne pas avoir les mêmes atouts pour faire face aux enjeux scolaires : « C'était que des intellos [...] Ils ont tout le temps des bonnes notes. » (un collégien).

Ces situations sociales contrastées, en plus de les couper de leurs anciennes camaraderies scolaires, confrontent parfois les collégiens les plus déshérités à des formes de discrimination symbolique dans la relation aux autres élèves, sources d'isolement du reste de la classe et de stigmatisation institutionnelle : « Il y en a qui font semblant d'être des petites bourges parce qu'ils se prêtent leurs habits entre eux, les filles elles se prêtent leurs habits entre elles, les garçons ils se prêtent les vestes et tout. [...] Si elle est pas habillée comme les autres déjà ça va pas après c'est s'il se comporte pas pareil que les autres ça va pas et maintenant s'il a une manière différente de vivre, qu'il fait des trucs que les autres ils n'ont pas, eh ben ils vont pas le regarder. » (une collégienne). La tenue vestimentaire et le rapport à celle-ci sont des

¹⁷ Bourdieu P., *Méditations pascaliennes*, Seuil, 1997, p. 26.

¹⁸ Millet M., Thin D., « Le temps des familles populaires à l'épreuve de la précarité », *Lien social et Politiques – RIAC*, n°54, 2005.

marqueurs sociaux autour desquels se jouent les clivages entre élèves. Elle est quelquefois la source d'humiliations personnelles et d'un malaise social récurrent chez les collégiens en ruptures : « [Dans mon ancien collège] Ils étaient tout simples, ils étaient habillés du genre tee-shirt, jean et puis personne regardait le look des autres, si y en avait un qui avait un tee-shirt taché personne n'allait lui dire "ouais regardes ton tee-shirt, tu ferais bien d'en racheter un autre", "t'achètes que des trucs à dix balles". Tandis que là, [...] il va y avoir des réflexions pas possibles... y en a un qui va mettre un tee-shirt qu'ils ont vu dans un magasin qui coûte 2 ou 3 euros, ils vont l'insulter de "pauvre". Moi, un jour, j'ai mis un tee-shirt que ma tante m'avait offert et en fait les manches elles m'allaient trop courtes, alors pendant toute la journée il y a eu des réflexions. » (une collégienne). Les collégiens sont ainsi renvoyés à leurs propres conditions sociales d'existence qui ne leur permettent pas de changer de cartable pour un cartable plus "branché", ni de faire l'économie du recyclage familial des vêtements.

De leur côté, les collégiens en ruptures scolaires rejettent ce qu'ils perçoivent, chez les autres élèves, comme des pratiques de "lèche-botte" et hypocrites à l'égard des enseignants : « Ils sont vraiment lèche botte ceux là. [...] Dans la cour, ils insultent et ils se moquent des profs. Et tandis que quand ils sont pendant les cours, ils sont vraiment lèche-botte... y a un prof qui va dire "qui peut aller me chercher des cahiers ?" ; ils vont tous lever le doigt pour partir [...] et puis quand ils sont dehors ils se moquent toujours des professeurs. » (une collégienne). Les collégiens qui se retrouvent dans des collèges où ils se sentent minoritaires dans leurs manières d'être comme dans leurs rapports aux apprentissages scolaires décrivent ainsi une situation d'isolement qui leur est difficilement supportable. Cet isolement peut être un facteur de "déscolarisation" comme dans ces cas de collégiens qui multiplient les absences à partir du moment où ils sont scolairement éloignés de leurs pairs. Alors que les difficultés scolaires et les rapports conflictuels avec les enseignants peuvent pousser les collégiens à rester entre pairs, ce n'est plus possible lorsqu'ils se retrouvent isolés dans des établissements ou des classes où les élèves ont des caractéristiques scolaires et sociales différentes. Socialisée à d'autres rapports avec les enseignants, ils se sentent marginalisés dans leurs manières de faire sur ce terrain-là également. Dans ces conditions, les classes des nouveaux établissements apparaissent comme des lieux hostiles et humiliants pour les collégiens, produit à la fois de leur perception et des conditions objectives d'une situation, propres à générer de la défiance et de l'anxiété. Aussi, lorsque les parcours des collégiens les conduisent à ne plus trouver au collège ni reconnaissance symbolique à travers les activités pédagogiques, ni reconnaissance symbolique à travers un réseau de sociabilité juvénile interne à leur collège, il ne leur reste que peu de raison de maintenir leur présence dans l'espace scolaire.

Conclusion

La situation scolaire des collégiens se dégradant, avec son lot de sanctions négatives, d'interpellations institutionnelles des parents, les tensions autour des questions scolaires génèrent et accroissent également les tensions familiales. Les dissensions familiales qui naissent ainsi des difficultés scolaires des collégiens et de leurs conflits répétés avec les agents de l'institution scolaire créent des lignes de clivage profondes au sein des familles elles-mêmes, entre parents, entre parents et enfants, mais aussi entre frères et sœurs que les trajectoires divergentes peuvent séparer en les insérant dans des mondes sociaux étrangers. Le capital scolaire négatif des collégiens peut ainsi fonctionner comme un capital d'indignité familial par où se jouent de véritables fractures dans les relations familiales. Les collégiens en ruptures scolaires font alors face à une triple solitude scolaire, familiale, juvénile et institutionnelle, réduisant les supports¹⁹ (y compris ceux qu'ils pourraient trouver auprès de

¹⁹ Castel R., Haroche C., *Propriété privée, propriété sociale, propriété de soi*, Fayard, 2001.

certaines enseignants) qui seraient nécessaires pour inverser le cours de leur scolarisation et plus largement pour établir une place (sociale et symbolique) positive dans le monde social. Stigmatisés au collège par les multiples corrections et mises à l'écart sanctionnant des comportements contraires aux exigences scolaires, parfois isolés de leurs camaraderies scolaires, les collégiens sont encore condamnés au sein de l'univers familial pour leurs différents manquements scolaires et les désordres familiaux qu'ils occasionnent.